

La maestra del siglo XXI

Mujer, trabajadora, profesional

María Fernanda Cousillas Giménez | Maestra. Montevideo.

Pensarnos... antes de pensar cómo enseñar

«**Género.** Una nueva concepción de género trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción de la cultura. Los roles de género dependen del contexto e incorporan variables en su construcción: edad, clase o etnia. Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes.» (ANEP. CEP, 2009:100-101)

Este concepto se desprende, nada más y nada menos, que de nuestro programa escolar vigente. La presencia de esta categoría –que irrumpe a finales del siglo XX como una más para el análisis, sobre todo desde el campo de las Ciencias Sociales– es novedosa respecto a los programas anteriores. Es un pasaje que se inscribe dentro de lo “políticamente correcto” o “lo justo” a la hora de introducir variables y pensar/nos como sujetos en pleno siglo XXI. En ese sentido, desde sus distintas fundamentaciones, nuestro programa habilita el pensamiento conceptual como sustento de muchos de sus ejes y contenidos. No es este un intento de análisis sobre cómo debe abordarse este tema en las aulas. Es la intención de poner arriba de la mesa un tema que creemos es previo, la feminización del magisterio y sus motivos. Y el programa se presenta como la excusa perfecta.

La idea del presente ensayo es nombrar/nos a quienes dedicamos un mínimo de veinte horas semanales al aula, a la tiza y al pizarrón. Con unos perfiles y unos estereotipos que pueden dibujarse en el imaginario colectivo, con unas historias y unas elecciones que hicieron que miles de mujeres confluyéramos en el trabajo diario en las escuelas. Y si bien el personal auxiliar también está ampliamente feminizado, nos detendremos en las maestras e intentaremos desarrollar algunas ideas de lo que implica (siglos XIX y XX como antecedentes que imprimen una fuerte impronta) el poblamiento de mano de obra femenina en una de las instituciones más universales y disciplinarias del proyecto moderno.

Claramente, no es azaroso el encuentro de miles en la elección de una profesión que parecería estar fuertemente marcada por nuestro género. Y ese es nuestro punto de partida.

Asumimos que hay riesgos y potencialidades en juego a la hora de elegir desarrollar este tema, y cabe aclarar que no pretende en absoluto ser un manifiesto de corte corporativo. Está escrito desde el compromiso de hacer visibles rasgos de identidad despojados de conservadurismo, y creemos tiene la riqueza de pensar sobre un hecho dado, pero de análisis ausente en nuestras trayectorias docentes.

Nos disponemos entonces a pensar con perspectiva de género desde nuestra profesión y sus aristas: su historia, sus modelos, la mujer como protagonista principal de la labor docente con la infancia en los últimos dos siglos y el devenir de esa historia ya entrado el siglo XXI.

Revisar el programa escolar y su definición nos hace desembocar en dos cuestionamientos. El primero es que para poder enseñar cualquier contenido, se deben tener nociones claras sobre la teoría que hay detrás y sobre sus posibles despliegues didácticos. Pero también (quizá sea más claro en el caso de las Ciencias Sociales, que es donde nuestro programa ubica el concepto) se debe tener una postura acerca de dicho concepto. Este segundo punto está relacionado, en buena parte, con lo autobiográfico que cada docente trae consigo. Y en este caso, por estar nuestra carrera magisterial constituida por un elevado porcentaje de mujeres, sin lugar a dudas nuestra condición de tales incidirá de una manera u otra en nuestro quehacer en el aula, imprimiendo un sentido que entendemos aún hay que develar, porque no está dicho. Y lo no dicho, lo no nombrado, es naturalizado y, por lo tanto, poco cuestionado.

De cierta manera, al dejar asentado el término e incluir el concepto en varios contenidos disciplinares, el programa implícitamente nos interroga o deja, por lo menos, intersticios para poder pensarnos como mujeres y, por qué no, para poder pensarnos como maestras. Decíamos entonces que trabajar el tema género en el aula de un modo comprometido implica primero tener postura y, por tanto, tener clara nuestra historia de género... y vaya si nuestra profesión es constitutiva de esta.

Desde lo histórico-pedagógico es pertinente entonces indagar elementos que nos permitan ir más allá de la mirada simple de si somos o no mayoría femenina, y visualizar las “cargas sociales” que recibimos. Dotar de sentido las realidades que habitamos, cuestionar los prejuicios que a diario sobrevuelan el imaginario social: el magisterio como ambiente femenino y, por tanto, conflictivo; la maestra como segunda madre; la maestra apegada a los buenos modales; lo innecesario de una formación académica vasta debido a que “solo debemos saber un poco más que los niños”...

Así es que nos embarcamos en un recorrido que ponga en juego antecedentes, actualidad y proyecciones. Siempre con un horizonte emancipador, porque de eso se trata cuando planteamos elevar la mira.

Una puntualización previa que no nos parece menor: en el rastreo bibliográfico previo y durante el armado de nuestro trabajo hemos notado que los estudios que tratan la temática abordada son más bien escasos, sobre todo en lo que respecta al caso particular de Uruguay. Si bien hay menciones breves en los libros de Historia en general o de Historia de la Educación en particular, las referencias al tema son, por lo regular, breves y recientes para ser un tema que viene de larga data.

Los maestros... son maestras

«El asunto del género en la docencia es uno más de los contenidos ligados profundamente al hacer y entender el proyecto de la enseñanza en el mundo de la escuela y de la sociedad.» (García Vasconcelos, 2011:114)

La autora plantea la preponderancia de la mujer como docente en las escuelas primarias de los países occidentales y occidentalizados, así como la influencia que esta característica tiene en las concepciones y prácticas del alumnado. A su vez alude a que este hecho no ha pasado inadvertido, cosechando críticas y levantando el doble discurso de endiosamiento de las virtudes de género con relación a la maternidad, por un lado, y devaluación de la calidad académica y formativa que la mujer tiene, por el otro (*idem*).

En la introducción ya referimos de qué manera se alude al género desde el *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Yannoulas (1996:16) nos dice que el concepto género en cuanto categoría es de uso gramatical y fue tomado por las Ciencias Sociales, particularmente por la Antropología, para marcar una diferenciación entre características culturales que históricamente fueron atribuidas al hombre o a la mujer (género) y la “dimensión biológica de los seres humanos” (sexo).

Esta categoría fue utilizada por el etnólogo francés Mauss (1938) y tomada luego por las académicas feministas para realizar un análisis crítico de las situaciones, los vínculos y las actitudes consideradas como “naturales” por el “sentido común” e incluso por la ciencia. La idea era poder desnaturalizar instituciones, *modus vivendi*, roles, pautas culturales que eran tomadas como “normales” y establecidas.

«Según Judith Butler el género es una norma operando dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la normalización, difícil de visualizar, normalizando las relaciones que se plantean entre varones y mujeres. Pero, así como el género es el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino, el género bien podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan.» (Goñi Mazzitelli, 2011:23)

El género es entonces una forma de clasificación social, además de un dato *identitario* del sujeto; es así que cuando hablamos de producción de saberes debemos dejar de lado la idea de neutralidad. Del mismo



modo debe ocurrir cuando hablamos de transmisión de conocimientos.

A partir del rasgo *identitario* que trae consigo la categoría género, Yannoulas entiende que se legitima la división sexual del trabajo.

«La división sexual del trabajo es una categoría utilizada por las Ciencias Sociales para indicar que en cada sociedad, hombres y mujeres realizan tareas diferentes. Si bien el género ha sido definido de forma variada a lo largo de la historia y en diferentes culturas, los estudios históricos, antropológicos y sociológicos han demostrado que el sexo constituye uno de los criterios básicos, estructurales y constantes de distribución de las potencialidades humanas de cada cultura.» (Yannoulas, 1996:24)

La participación de la mujer en el mercado laboral no siempre fue prohibida, pero por momentos fue desalentada por completo, con la excepción de la docencia en el caso de América Latina. El rol docente no fue solamente permitido, fue promocionado y fomentado como tarea inherente a la mujer por ser madre, y además no fue tomado en consideración como una profesión que implica un saber propio. De ahí también la idea de que se haya vinculado con un apostolado, que trae como consecuencia la desprofesionalización y los bajos salarios.

Varios autores, en sus trabajos, plantean la ausencia de consideraciones de género, y específicamente de género y docencia en América Latina. E incluso, desde diversos trabajos se plantea a la profesión docente como genérica, sin atender a las particularidades,

por ejemplo, de la composición por sexo de las y los docentes (*ibid.*, p. 7).

En una fuente muy relevante en la historia de la educación de nuestro país, *La Educación del Pueblo*, José Pedro Varela dedica extensas páginas a hablar de la formación docente usando el genérico “maestro”, para culminar diciendo que el “maestro” debe ser “maestra” por sus capacidades y predisposición al cuidado de los niños.

A pesar de lo familiares que nos puedan sonar las expresiones: “señorita maestra”¹, “segunda madre”², o ser llamada “maestra-tía”³, hay inconsistencias en el uso del género gramatical y, en general, los estudios existentes sobre formación docente y profesión docente no tienen en cuenta el sexo/género del magisterio. No solo la maestra se transformó en «segunda madre sino que la escuela se transformó en un “segundo hogar”» (Yannoulas, 1996:76) y, como plantea Freire, la “maestra-tía” es el intento de transformar a la profesional de la educación en una pariente postiza, tendiendo a desvalorizar su trabajo, cuando: «Lo ideal será cuando (...) las maestras se definan siempre como maestras» (Freire, 2006:29).

La nuestra es una profesión fuertemente feminizada. Esta feminización tiene que ver con el significado y el valor social asignados a determinadas ocupaciones vinculadas a la identidad femenina de un determinado momento histórico, «su impacto se evalúa a través del discurso» (Yannoulas, 1996:45).

¹ Fernández (1992:17)

² Yannoulas (1996:48)

³ Freire (2006:29)

Además existe una relación entre la presencia masiva de la “mano de obra” femenina en una profesión determinada y la transformación cualitativa de esa profesión. La feminización permea de alguna manera la profesión con una impronta determinada. Al aumentar la presencia de mujeres en la profesión, los salarios tienden a ser bajos respecto a otros salarios, y hay también una devaluación de la tarea por ser considerada una extensión de la labor doméstica.

Son varias las causas de esta feminización. Reseñaremos algunas, que datan del inicio de la profesión a partir de la fundación de escuelas normales en la mayoría de los países de América Latina en el siglo XIX:

- ▶ Creencia de la preparación pedagógica de la mujer para ser madre y maestra.
- ▶ Falta de otras opciones educativas para la mujer.
- ▶ Posibilidad de compatibilizar el proyecto profesional y el proyecto matrimonial, por ser un empleo que habilita el ejercicio en tiempo parcial.
- ▶ Expansión de la educación primaria a bajo costo por entenderse la profesión como extensión del mundo privado/doméstico. (cf. Yannoulas, 1996:45-47)

La historicidad de los estudios de género tiene varias caras. Si por un lado entendemos el género como una construcción social y cultural, es conveniente aclarar que este es un “fenómeno temporalmente mutable”. Esto nos da la pauta de la imposibilidad de estudiar cualquier temática de género, sin tomar en cuenta la variable tiempo y espacio.

Así es que cada época presenta sus coyunturas particulares, y así como somos producto de los siglos XIX y XX, y de las concepciones sobre nuestra profesión, en pleno siglo XXI tenemos la posibilidad de habilitarnos las lecturas que entendamos pertinentes para discutir este tema con todos los elementos posibles. De alguna manera, en 2017, las mujeres han tomado el espacio público invitándonos a decir y a decirnos, a ser protagonistas históricas de pleno derecho.

La feminización es histórica

«El discurso sobre la importancia de la madre educadora emigró a América en el siglo XIX, donde fue readaptado a las necesidades e intereses locales. La maternidad espiritual fue asociada al ejercicio de la docencia en la escuela elemental. Si las mujeres se encargaban de cuidar niños y niñas pequeñas en el hogar, ¿por qué no podrían hacerlo también en la escuela? Esta simbiosis entre las funciones maternas y las profesionales permanece aún hasta hoy en vigencia y es muy difícil de quebrar.» (Yannoulas, 1996:121)

El siglo XIX y la importancia de la mujer educadora

El proceso de modernización tiene en José Pedro Varela y su Reforma Escolar uno de sus máximos exponentes. En su obra reflejó una serie de valores que empezaban a surgir en la época, con una clara impronta puesta por las clases dominantes que veían en la educación el instrumento para civilizar, a su modo.

El proyecto de reforma y el de la Ley de Educación Común elevada por Varela en el año 1876, en uno de sus puntos establecían la creación de una Comisión Directiva de la Escuela Normal del Estado, institución que se encargaría de la formación de nuevos maestros. Delio Machado (2009) habla del año 1876 como el año en el que Federico Balparda presenta el proyecto de creación de una escuela normal para maestras.

«El proyecto de Balparda, reviste interés no solo desde el punto de vista histórico de la Formación Docente, sino también porque contiene importantes consideraciones relativas a la condición del género que con el transcurrir de los años se expresarían en el predominio del sexo femenino de nuestro magisterio nacional.» (ibid., p. 49)

Balparda también entendía que era imperativa la homogeneización del sistema pedagógico para las futuras maestras. Entendemos que esta resolución sentó las bases de un notable incremento de matrícula en los años siguientes y, más a largo plazo, de una verdadera feminización del magisterio nacional.

El autor complementa su propuesta de creación de una Escuela Normal con un argumento económico que se basa en el abaratamiento del salario docente femenino.

La Escuela Normal sería un lugar poco agradable para quien no se comprometiera con la tarea y no tomara la educación como una importante misión. Solo a los entusiastas estudiantes se los debería alentar para que culminasen la carrera, y más adelante se agrega que es más importante establecer una Escuela Normal de señoritas que de varones, ya que esta última corre el peligro de la ineficacia por la notoria necesidad de hombres en otras profesiones, y la consecuencia sería la desertión asegurada. Por esto y también por sus aptitudes intelectuales se les posibilitaría el fácil acceso a otras carreras. (cf. Varela, 1964:181-185)

A propósito de la educación de la mujer, en Varela encontramos los siguientes pasajes, por demás ilustrativos en lo que refiere a la visión del sexo femenino y a su papel en la época.

En primer lugar, con respecto al papel de la mujer como transmisora de valores en el hogar:

«Vamos a sostener la necesidad de preocuparse seriamente de la buena educación de la mujer, considerándola a ésta por una parte como individuo, y por la otra como madre de familia.

Cualquiera que sea el rol que se le asigne a la mujer en la sociedad, ya se la reconozca igual o se la considere inferior al hombre, nadie desconocerá que la mujer, como individuo, se siente trabajada por las exigencias de la vida, y que, como madre de familia, desempeña funciones educacionistas de la mayor importancia.» (Varela, 1964:209)

A partir del viaje a Europa y Estados Unidos, previo a la realización de *La Educación del Pueblo*, Varela observa la preponderancia femenina en la docencia y lo plantea como algo natural, ya que el hombre tiene cientos de carreras entre las que elegir una profesión y resalta:

«La razón es sencilla: entre nosotros, por ejemplo, las mujeres, si obtuvieran como maestras un sueldo de 60 pesos mensuales, se sentirían más que satisfechas, mientras que a los hombres no les sucedería tal cosa porque podrían obtener mejores resultados en otras ocupaciones.» (ibid., p. 216)

En estas líneas podemos apreciar no solo la desvalorización de la mujer maestra con respecto al establecimiento del salario apropiado, sino la desvalorización de su intelecto por darse por sentado el desempeño académico descendido que presentaría en otras carreras.

Unos años después del inicio del proyecto educativo varelano, en el Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882, Jacobo Varela pronuncia un discurso sobre la educación de la mujer, que culmina con las siguientes palabras:

«El educador primario del porvenir es ella. Sus pruebas están hechas para demostrar que en la repartición del trabajo y de las actividades civilizadas, cábele con provecho de todas una parte principal y proficua para el progreso de la humanidad. Las generaciones del pasado la habían circunscrito al rol de madre ¡era ya harto digno! pero, absorbente y pretencioso, el hombre se juzgaba el único capaz de trabajar en la escuela por su propio perfeccionamiento moral e intelectual; déjesele libre el campo de la competencia a la mujer, ábrasele franca



la arena para ejercitar su potencial cerebral, y ella sabrá conquistar en las bancas escolares el rol exclusivo de maestra primaria, como sabrá perfeccionar el de madre en la familia.» (Jacobo Varela apud Delio Machado, 2009:216)

En el período 1879-1882 se recibieron 81 maestros y 251 maestras en nuestro país (cf. Delio Machado, 2009:211).

La conformación de los Estados nacionales en América Latina presenta discursos semejantes respecto a la educación con puntos en común. Dos de ellos son:

- Surgimiento y progresivo predominio del discurso sobre la capacidad pedagógica de las mujeres (como madres y como maestras).
- Feminización efectiva del normalismo y del magisterio. (cf. Yannoulas, 1996:32)

La Educación cumple un papel político fundamental en estos Estados nacionales, es la creadora del ciudadano, de los valores que este debe adoptar en el capitalismo expansivo de los siglos XIX y XX.

¿Quién educa entonces? El Estado a través de sus instituciones con el maestro como interlocutor válido, o quizás podríamos decir con la maestra como interlocutora válida.

El siglo XX y la división sexual del trabajo

Comenzado el siglo XX, la formación de maestros en nuestro país se hacía en los Institutos Normales (de varones y de señoritas). Ambos contaban con una escuela de práctica anexa. La duración de la carrera era de tres años y la edad mínima de ingreso en el caso de las mujeres era de quince años (cf. Bralich, 1987:82).

«Una de las características de la época fue el intenso intercambio de ideas en el plano internacional y nacional. La influencia de la pedagogía norteamericana y europea en los sectores modernizantes latinoamericanos fue considerable. Numerosas asociaciones y encuentros periódicos contribuyeron a colocar en la agenda el tema de la educación femenina.» (Morgade, 1995)

Los distintos tomos de *Historia de las Mujeres*, bajo la dirección de Georges Duby y Michelle Perrot, representan una historia que casi en su totalidad hace referencia a Europa y Estados Unidos; pero en la medida en nuestro modelo educativo está influenciado por los modelos europeo y estadounidense, entendemos que las siguientes reflexiones son pertinentes.

Podemos hablar entonces del año catorce del siglo XX, con la Primera Guerra Mundial por escenario, como un punto de inflexión en cuanto al protagonismo femenino en el mundo del trabajo. Al mismo tiempo comienza a darse una afluencia femenina a las carreras intelectuales y liberales. De todos modos parece haber un proceso de limitación respecto a este incipiente empuje de la mujer hacia estudios educativos superiores. En el caso de Francia, fuentes consultadas refieren a que las trayectorias escolares son estimuladoras de ambiciones intelectuales de un bajo nivel. Las mujeres son educadas para dedicarse a oficios feminizados asociados a los servicios. Desde la década de los treinta, la matrícula femenina duplica la masculina en las escuelas normales

Hay un proceso marcado desde la institución escuela para modelar las futuras decisiones de las mujeres.

Incluso se podía llegar a tener un título superior y nunca haber ejercido profesionalmente; es importante destacar que la imagen de la mujer sabia o erudita no era en absoluto valorada en la época. Otro hecho a destacar es el abandono del ejercicio profesional por parte de la mujer al contraer el matrimonio. La institución matrimonial y el alto nivel educativo en la mujer no eran una dupla compatible. Si bien nuestra economía de país dependiente configura de otras maneras los modos de vida respecto a Europa, hay patrones de

conducta y elecciones que se repiten. Además queremos aclarar que no encontramos fuentes que expliciten, desde una perspectiva de género, el mundo del trabajo en Uruguay en este período.

En las tres décadas que transcurren desde el año 1945 al año 1975, si bien las mujeres logran un espacio en el mundo del trabajo y en el ámbito educativo, hay un repliegue hacia actividades que cada vez más tienen una impronta de género. La división sexual del trabajo es muy marcada además de que, al mismo tiempo, la mayoría de las mujeres realizan un trabajo no remunerado o doméstico, situación que no se da en el universo masculino.

En Europa, a partir de 1965, el cuerpo docente en general acelera su feminización especialmente en las áreas del primer nivel. En educación secundaria, la feminización coincide con una corrida de los hombres hacia la educación superior. En la movilizadora Francia de 1968, los servicios sociales y médicos se hallaban feminizados en un ochenta por ciento y seguían atrayendo más trabajadoras femeninas.

¿Qué hay detrás de la división sexual del trabajo? Vimos que la escuela desempeña un papel central en cuanto a la inculcación de la "vocación", pero ¿cuál es el discurso implícito que opera ante esta situación?

¿Bajo qué formas se integrarían entonces las mujeres al mundo del trabajo? Distinguir las profesionalmente era necesario. Para ello, por tanto, habría ramas de empleo con una marcada tendencia a la feminización o feminizadas casi en su totalidad.

Cabe preguntarse entonces sobre las implicancias simbólicas de la división sexual del trabajo y una necesidad de diferenciación de tareas que responde a determinados discursos.

El siglo XXI y la continuidad de la tendencia histórica

En un trabajo de grado sobre el papel de las escuelas normales en la feminización de la docencia, presentado ante la Universidad Nacional de Colombia, se señala:

«Actualmente en Argentina, Colombia, Nicaragua, Uruguay, Honduras, República Dominicana y El Salvador el cuerpo docente "es mayoritariamente femenino y relativamente joven. Este predominio de mujeres contrasta claramente con la distribución de género en otras profesiones no docentes, en las que suele predominar el sexo masculino o en las que la distribución tiende a ser más equitativa" (...).» (Montoya Palacio, 2012:20)



La herencia de los siglos XIX y XX está presente y parece gozar de buena salud. Por lo pronto, el modelo normalista no ha sido modificado. La idea de que el maestro debe ser mujer es prácticamente parte del ADN de la educación primaria.

«...la proporción de mujeres entre los maestros y profesores supera en algunos países (Brasil, Costa Rica, Paraguay, Uruguay, República Dominicana, Perú) a las tres cuartas partes del total. Si bien en otros países los porcentajes son más bajos, en ningún caso están por debajo del 60% (Honduras, El Salvador, Colombia, Bolivia) (Gtd – Preal, Boletín 1, 2004). Según Tenti (2005) Argentina tiene la fuerza de trabajo más feminizada (84.7%)...» (Bautista, 2008 apud Montoya Palacio, 2012:10)

Actualmente, la presencia femenina en la educación aparece como un dato obvio. De todos modos, López (2006:15) denuncia de alguna manera lo difuso del tema y habla de *«lagunas de información»* al referirse a los organismos internacionales como la OIT, la UNESCO y la CEPAL. *«Lo que no deja lugar a dudas es que existe una tendencia al incremento de la feminización del magisterio en condiciones de semiprofesión y empobrecimiento, especialmente en los países latinoamericanos.» (idem)*

Según Alliaud (1995:6), algunos enfoques sociológicos caracterizan a la docencia como "semiprofesión".

«Ya que: carece de un cuerpo de conocimientos propio y complejo, de criterios restrictivos de acceso, está desempeñada por una alta proporción de mujeres y es dependiente respecto del Estado.»

En México, en el año 2001, en la ciudad San Luis Potosí, se llevó adelante el "Primer Congreso Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio", en el que se reunieron doscientos cincuenta investigadores de diversos países. La discusión giró básicamente en torno a los procesos de feminización en los sistemas educativos nacionales, a las estrategias femeninas por lograr estar en otros lugares más allá del mundo áulico, poder generar espacios en las instituciones para legitimar la participación femenina, y profundizar los estudios de género y participación política del magisterio reseñando la participación femenina en la historia sindical, en los procesos democráticos y en las reformas educativas (cf. López, 2006:7).

La feminización de la profesión se mantiene como constante histórica y el siglo XXI recibe estas características, aunque comienzan a aparecer herramientas que habilitan un análisis aún incipiente pero que está empezando a andar un camino (programas escolares, estudios académicos, espacios sindicales para pensar el tema, etc.).

Asimismo, en nuestro rastreo bibliográfico, la primera vez que encontramos un antecedente de debate a gran escala sobre el tema es en el congreso arriba mencionado, hecho que no nos parece menor.

En síntesis, la feminización se acentúa; de todos modos, en el mundo académico, en el mundo sindical y en el mundo institucional emergen espacios en los que esa feminización comienza a ser racionalizada y analizada.

Los discursos feministas actuales, con los aportes de los estudios de género, hablan de un “techo de cristal” de la mujer con respecto a las tareas que desempeña dentro del sistema. Esto quiere decir que por su condición de género, la mujer tiene lugares a los que está limitada a acceder. Estos lugares son los puestos de jerarquía de las instituciones; en nuestro caso, en el sistema educativo. Si hacemos una correlación entre composición por género y cargos de dirección, encontraremos una desmedida proporción de hombres ocupando posiciones de conducción (direcciones escolares, cuerpo inspectivo, consejo). En algunos momentos de nuestra historia también se han observado situaciones de sobrerepresentación masculina a nivel sindical.

La pedagogía crítica para leer la feminización

En el recorrido del presente trabajo vimos que la feminización en las instituciones formadoras de maestros y maestras, y en el ejercicio de la profesión, es una realidad, que si bien poco estudiada, fácil de verificar como simples observadoras y observadores.

Dentro de la corriente pedagógica crítica, resaltamos el trabajo de un autor que utiliza sexo, raza y clase como categorías de análisis del trabajo docente.

El significado social de la educación debe poner en juego las relaciones de clase, sexo y poder racial, habilitando su interacción y abandonando los compartimentos estanco para su análisis (cf. Apple, 1989:17). Este enfoque nos ayudará a ampliar el horizonte sobre el tema, categorizando las situaciones que vimos en el recorrido del ensayo, y contextualizando.

Apple plantea que está influido, aunque no determinado, por un marxismo cultural que entiende que la cultura guarda especial conexión con las relaciones sociales, especialmente con las clases sociales y con las divisiones sexuales, entre otras. Si bien en la obra de Marx no encontramos alusiones específicas a la división sexual del trabajo, la pedagogía crítica ha adoptado categorías marxistas para analizar el mundo educativo.

Su análisis no es desde el determinismo económico, sino que agrega, como ya dijimos, el elemento trabajo sexuado entre otros parámetros de análisis.

«Penetraremos verdaderamente mucho más en las realidades femeninas si hablamos en términos de clase. Por ejemplo, en nuestro tipo de sociedad, las

mujeres tienen una doble relación con el salario. Son al mismo tiempo trabajadoras remuneradas y no remuneradas.» (ibid., p. 30) El autor toma entonces el mundo doméstico como un trabajo. Elemento importante, ya que invierte de alguna manera aquel planteo del siglo XIX de que la maestra había sido simplemente el pasaje de la madre educadora desde la esfera de lo privado hacia la esfera de lo público y, por lo tanto, su profesión era desvalorizada o no tenida en cuenta como tal. Al reconocer la labor doméstica como trabajo (aunque no remunerado), el autor saca a la tarea femenina de la niebla de lo privado y de lo íntimo.

Una primera reflexión, que no por sencilla merece ser obviada, podría ser: la mujer cumplió siempre el papel de transmisora de cultura, fundamentalmente a través de la crianza de los hijos. Pero esto no es simplemente una condición natural, es un hecho históricamente construido que, al ser reconocido como trabajo, deviene en un elemento teórico que nos ayuda a determinar nuevas concepciones sobre nuestra profesión.

En la misma línea encontramos los planteos del autor en la estrecha división entre profesionalización y división sexual del trabajo. Hay una marcada inclinación a considerar una profesión como tal cuanto mayor porcentaje de titulación masculina tenga. En este sentido nos dice que la pelea por la profesionalización es, para las mujeres, una batalla que se libra contra ciertos aspectos de las relaciones patriarcales (cf. Apple, 1989:53) y, a su vez, cuanto más feminizada está una profesión, mayor es la presión para racionalizarla (racionalización que trae de la mano el control administrativo y el diseño curricular para un cumplimiento estricto, entre otras características), hay una reformulación del sentido de la profesión.

A diferencia de los críticos reproductivistas, Apple sostiene que la maestra como sujeto social, a través de su histórica lucha por lograr ciertos niveles de autonomía en su tarea, “se ha abierto un hueco en la esfera de poder y de control”, esta búsqueda de autonomía representa un problema para el capital y para el Estado en tanto que interpela sobre la finalidad de la educación; la división sexual del trabajo constituía una herramienta de control social: trabajos para mujeres (controlados mayormente por hombres) y trabajos para hombres. A la interna del sistema, además, los hombres no han salido del ámbito educativo, pero no los vemos en las aulas. Esto habla de una distribución de poder en función del género dentro del propio ámbito educativo.

Si bien la docencia está feminizada, quienes la administran y la dirigen políticamente son, en gran proporción, hombres.



Este tema no es poco importante, ya que pone de manifiesto que, más allá de que la carrera docente fue una creación del Estado, que dijo que era la mujer la indicada para educar, que la subestimó en términos académicos y salariales, que a menudo cercenó sus posibilidades de participación en la decisión de políticas educativas, siempre a lo largo de la historia, en mayor o menor medida, se generaron esos “huecos”, esas “grietas” de carácter colectivo, que no solo denunciaron sus condiciones de opresión, sino que, quizás con más nociones que muchos, elaboraron y propusieron ideas sobre el universo educativo. En el caso de nuestro país hablamos de los sindicatos y de sus diversas formas de participación, desde tareas asociadas directamente a la vida gremial, hasta publicaciones de didáctica y pedagogía, grupos de estudio, reivindicaciones para la instalación de la Asamblea Técnico Docente, etcétera. De alguna manera, su existencia pareciera responderle a la historia que esa “mayoría femenina” puede elaborar y discutir académicamente, al igual que lo hacen las profesiones liberales de predominancia masculina.

En cuanto a que solo el hecho de ser mujeres nos predestine a la educación en la infancia, Apple plantea el concepto de relaciones patriarcales para caracterizar lo relacional de la maestra con su alumnado. El basamento de estas relaciones consiste en que el mundo de los sentimientos y la afectividad son cuestiones pura y exclusivamente de la mujer (*ibid.*, p. 56).

Queremos destacar que estas características que, en líneas generales y junto a muchas otras, pueden conformar rasgos vinculares en la díada maestra-alumno, no las entendemos como negativas ni como elementos que abonen el camino de la desvalorización de nuestra profesión. A veces podemos correr el riesgo

de caer en simplismos que planteen debilidades si distinguimos, bajo los parámetros de las relaciones masculinas, las actitudes que entendemos profesionales de las no profesionales. Quizás estas características hasta puedan tornarse potencialidades para nuestro desempeño como docentes, hay un “saber hacer” que circula en las escuelas con una sensibilidad femenina muy marcada, muy humana y muy transformadora.

«La cuestión importante es la de cómo es posible reorganizar de maneras específicamente feministas los elementos más válidos insertos en la cultura vital de estas maestras, maneras que mantengan la enorme importancia de la atención afectiva y las relaciones humanas sin reproducir al mismo tiempo otros elementos de ese terreno patriarcal.»
(Apple, 1989:59)

Pensar que el magisterio era/es la única salida profesional para la mujer quizás sea, en buena medida, subestimar la elección de muchas. Cuando en la frase anterior afirmo que “es”, lo hago atendiendo la realidad del acceso a la propuesta educativa en todo el territorio nacional. Es conocido el hecho de que en algunos lugares del interior “se estudia magisterio porque es lo único que hay para hacer” para una mujer joven que terminó el liceo. Sería bastante *reduccionista* afirmarlo y, sobre todo, bastante prejuicioso. A lo largo del presente trabajo me preguntaba por qué éramos/somos mayoritariamente mujeres. Si bien este es un artículo de corte académico, la elección del tema tiene mucho que ver con las ideas y los valores con los que nos vamos conformando como seres humanos. Es profundamente ideológico.



Pensar entonces en muchas compañeras en las que el compromiso y la conciencia hacia la profesión constituyen una parte central de sus vidas, que entienden a la educación como un espacio desafiante desde donde se pueden generar nuevas pautas culturales con base en la reflexión y la crítica, es esperanzador y nos permite aventurar horizontes más igualitarios en este tema.

Buscar los posibles despliegues del tema hoy

Dijimos que el género es una construcción social y cultural, por tanto histórica. Creemos que estas tres variables son importantes a la hora de comprender que, si bien la feminización aparece como constante en la historia de nuestra profesión, sacar a luz esta temática puede implicar un aporte a la hora de tener una visión más crítica en cuanto a la predominancia femenina que habita cada día las aulas.

Poder pensarnos/repensarnos con una perspectiva de género puede ser una posible pauta para avanzar en el tema y transitar un proceso de análisis colectivo. Tener en cuenta los mecanismos a través de los cuales se interiorizan determinadas pautas culturales no tan visibles de las cosas que “siempre fueron así”. Entender el modo de autoría de saberes y conocimiento que es propio de las mujeres. Hacernos visibles. Decir y contar lo que hacemos de manera sistemática y orientada a otras. No pasarnos por alto, porque las omisiones en educación naturalizan aquello que no debe ser naturalizado, y porque naturalizar nos impide mirar y mirarnos.

Es fundamental que sean las maestras y los maestros los protagonistas directos de este tipo de discusiones, pero sobre todo las maestras, portadoras de siglos

de invisibilidad. Discutir la feminización de nuestra profesión no implica dejar por fuera al género masculino que, si bien en menor porcentaje, forma parte del magisterio, pero debe haber un protagonismo con pretensión de empoderamiento que le compete a la mujer maestra. Discutir en clave de género es no negar a ningún sujeto, por lo contrario es construir el/los relato/s con ellos, quienes deben estar dispuestos a asumir la dificultosa tarea de cuestionar sus privilegios.

Son fundamentales los impulsos desde todos los ámbitos posibles en un intercambio de ida y vuelta que nos forme como sujetos capaces de analizar estas desigualdades: ¿se discute esto en la carrera magisterial?, ¿se discute en los distintos colectivos de las escuelas?, ¿lo ven las autoridades? Hay que seguir indagando.

Para terminar: si la feminización es una dimensión constitutiva de nuestra profesión, debemos darle el espacio que merece al análisis de sus implicancias, de sus problemas y de sus posibilidades de cambio.

La matriz ideológica de las desigualdades actuales es histórica, pero se acentúa en el sistema capitalista actual, con el sustento del patriarcado como modelo cultural que convierte, en nuestro caso en particular, a la mujer maestra en una oprimida por partida doble (por ser trabajadora y por ser mujer).

Siempre estaremos quienes, principalmente desde la promoción de espacios de reflexión colectiva donde circule la palabra de todas, intentemos quitar el velo de “lo normal” y “lo común” para promover el cambio.

Por algo hay que empezar.

La maestra del siglo XXI es mujer, es trabajadora y es profesional. Son tres características indisolubles que hay que poner a dialogar. Urge. 

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, Andrea (1995). "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino" en *Revista del IIICE*, Año IV, N° 7, pp. 2-9. En línea: <https://docs.google.com/file/d/0Bw1xejg3AM6MZwg2M05jY2g1QIE/view>
- ALLIAUD, Andrea; DUSCHATZKY, Laura (comps.) (1992): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- APPLE, Michael W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de género en educación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ARAYA UMAÑA, Sandra (2003): "Un matrimonio conveniente: el género y la educación" en *Educación*, Vol. 27, N° 2, pp. 11-25. Universidad de Costa Rica. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44027201.pdf>
- BARRÁN, José Pedro (1989): *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Vol. 1: *La cultura "bárbara" (1800-1860)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BARRÁN, José Pedro (1990): *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Vol. 2: *El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BLOCH, Marc (1952): *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRALICH, Jorge (1987): *Breve historia de la educación en el Uruguay*. Montevideo: CIEP.
- BURIN, Mabel (2008): "Las 'fronteras de cristal' en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización" en *Anuario de Psicología*, Vol. 39, N° 1, pp. 75-86. Barcelona: Universitat de Barcelona. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017401006>
- CORAGGIO, José Luis (2004): "Notas para una agenda posneoliberal". Ponencia presentada en el Seminario "Derecho Humano al desarrollo y Fundamentalismo Económico", Quito. En línea: http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/Agenda_posneoliberal_rev.pdf
- DELIO MACHADO, Luis María (2009): *Historia de la Formación Docente. La enseñanza normal nacional. Desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*. Montevideo. Ediciones Cruz del Sur.
- ECHEVERRÍA ECHEVERRÍA, Vietnina (2002): "El maternaje: ¿espejo de la formación magisterial en México?" en *Géneros*, Vol. 9, N° 26. En línea: http://bvirtual.uco.mx/descargables/606_maternaje.pdf
- FERNÁNDEZ, Alicia (1992): *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión. En línea: http://ovcmsalta.gob.ar/otras_publicaciones/AliciaFernandez.Un%20cuento%20que%20no%20es%20cuento.pdf
- FREIRE, Paulo (2006): *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- GARCÍA VASCONCELOS, Maricruz (2011): *Mujeres, maestras y diversidad. Historias de vida* (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de Andalucía. En línea: http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/1144/0175_GarciaV.pdf;jsessionid=77B49C7525012548745CBDD2C7A93756?sequence=1
- GEE, James Paul (2005): *La ideología en los discursos*. Madrid: Ed. Morata.
- GOÑI MAZZITELLI, María (2011): "Una mirada feminista a las políticas de Formación Docente" en L. Celiberti (coord.): *Puede y debe rendir más*, pp. 11-40. Montevideo: Cotidiano Mujer / ONU Mujeres. En línea: http://www.cotidianomujer.org.uy/sitio/pdf/pub_educacion_baja.pdf
- LÓPEZ, Oresta (2006): "Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles" en *Revista Electrónica Sinéctica*, N° 28, pp. 4-16. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002>
- MAUSS, Marcel (1938): "Une catégorie de l'esprit humain: la notion de personne celle de 'moi'" en *Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. LXVIII. En línea: http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/5_Une_categorie/lune_categorie_de_esprit.pdf
- MÉNDEZ VIVES, Enrique (1998): *El Uruguay de la modernización 1876-1904*. Montevideo: La República.
- MONTOYA PALACIO, Silvia Eugenia (2012): "El papel de las Escuelas Normales en la feminización de la docencia en la educación básica en Colombia: 2001-2009" (Trabajo de grado). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Sociología. En línea: <http://bdigital.unal.edu.co/6975/1/428220.2012.pdf>
- MORENO SÁNCHEZ, Emilia (2004): "Familia y desarrollo profesional: las mujeres en las organizaciones educativas" en *Revista de Educación*, 6, pp. 111-121. Universidad de Huelva. En línea: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1936/b15153599.pdf?sequence=1>
- MORGAGE, Graciela (1995): "Mujeres y educación formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 6, pp. 26-34. En línea: <https://es.scribd.com/document/153900430/Doc-Mujeres-y-Educacion-Formal-lucha-Acceso-Curriculum>
- MORGAGE, Graciela (2001a): *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- MORGAGE, Graciela (2001b): "Tecnologías de género y carrera profesional docente: desafíos de las mujeres en un sistema educativo 'feminizador'" en *Nómadas*, N° 14, pp. 82-88. Bogotá: Universidad Central. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268007.pdf>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) (2015): *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). En línea: <http://dle.rae.es/>
- s/a (2008): "¿Qué es el feminismo?" en *Mujeres en Red. El periódico feminista*. En línea: http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a1308.pdf
- TENTI FANFANI, Emilio (2005): *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- VARELA, José Pedro (1964): *La educación del pueblo*, Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección Clásicos Uruguayos. Vol. 50. En línea: <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/bitstream/123456789/1140/1/clasicos-uru-vol50.pdf>
- YANNOULAS, Silvia C. (1996): *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.